RITA CRISTINA GUIMARÃES DE ALMEIDA
SIMONE HELEN DRUMOND ISCHKANIAN
GLADYS NOGUEIRA CABRAL

COMUNICACAO SOCIAL REGULACAO EMOCIONAL NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

INTERFACES ENTRE LINGUAGEM, INTERACÃO SOCIAL E COMPORTAMENTOS REPETITIVOS

COMUNICAÇÃO SOCIAL E REGULAÇÃO EMOCIONAL NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: INTERFACES ENTRE LINGUAGEM, INTERAÇÃO SOCIAL E COMPORTAMENTOS REPETITIVOS.

Rita Cristina Guimarães de Almeida
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por desafios na comunicação social, na regulação emocional e na presença de comportamentos repetitivos ou restritivos. A comunicação social envolve não apenas a linguagem verbal, mas também aspectos não verbais, como gestos, expressões faciais e entonação, fundamentais para a interação com os outros. Indivíduos com TEA frequentemente apresentam dificuldades em compreender e utilizar essas formas de comunicação, o que impacta diretamente suas relações interpessoais e a capacidade de estabelecer vínculos sociais. A regulação emocional, por sua vez, refere-se à habilidade de identificar, expressar e gerenciar emoções de maneira adequada ao contexto. Crianças e adultos com TEA podem apresentar respostas emocionais intensas ou desreguladas, associadas a frustrações ou mudanças no ambiente, que se refletem em comportamentos repetitivos e estereotipados. Esses comportamentos, embora muitas vezes interpretados apenas como manifestações de hiperatividade ou rigidez, podem funcionar como estratégias de autorregulação emocional e mecanismos de enfrentamento diante de desafios sociais e comunicativos. A inter-relação entre linguagem, interação social e comportamentos repetitivos evidencia a complexidade do TEA, mostrando que intervenções terapêuticas devem ser multidisciplinares, considerando aspectos linguísticos, emocionais e comportamentais. Estratégias que promovam habilidades comunicativas, empatia social e regulação emocional podem favorecer a inclusão e a qualidade de vida de indivíduos com TEA, reduzindo o impacto de dificuldades sociais e emocionais no dia a dia. Compreender essas interfaces é essencial para desenvolver práticas educativas, clínicas e familiares mais efetivas e individualizadas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; comunicação social; regulação emocional; linguagem; interação social; comportamentos repetitivos.

SOCIAL COMMUNICATION AND EMOTIONAL REGULATION IN AUTISM SPECTRUM DISORDER: INTERFACES BETWEEN LANGUAGE, SOCIAL INTERACTION, AND REPETITIVE BEHAVIORS.

Autism Spectrum Disorder (ASD) is characterized by challenges in social communication, emotional regulation, and the presence of repetitive or restrictive behaviors. Social communication involves not only verbal language but also nonverbal aspects such as gestures, facial expressions, and intonation, which are essential for interaction with others. Individuals with ASD often struggle to understand and use these forms of communication, directly impacting their interpersonal relationships and ability to establish social bonds. Emotional regulation refers to the ability to identify, express, and manage emotions appropriately within a given context. Children and adults with ASD may display intense or dysregulated emotional responses, often triggered by frustration or environmental changes, which manifest as repetitive and stereotyped behaviors. These behaviors, frequently interpreted solely as signs of hyperactivity or rigidity, may function as strategies for emotional self-regulation and coping with social and communicative challenges. The interrelation between language, social interaction, and repetitive behaviors highlights the complexity of ASD, indicating that therapeutic interventions should be multidisciplinary, addressing linguistic, emotional, and behavioral aspects. Strategies that foster communicative skills, social empathy, and emotional regulation can enhance inclusion and quality of life for individuals with ASD, reducing the impact of social and emotional difficulties in daily life. Understanding these interfaces is crucial for developing more effective and individualized educational, clinical, and family practices.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; social communication; emotional regulation; language; social interaction; repetitive behaviors.

CRESCER
Ed. BRASIL

COMUNICAÇÃO SOCIAL E REGULAÇÃO EMOCIONAL NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: INTERFACES ENTRE LINGUAGEM, INTERAÇÃO SOCIAL E COMPORTAMENTOS REPETITIVOS.

Rita Cristina Guimarães de Almeida
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por padrões restritivos e repetitivos de comportamento, bem como dificuldades na comunicação social, envolvendo tanto a linguagem verbal quanto não verbal (American Psychiatric Association, 2013). Esses desafios impactam diretamente a capacidade de estabelecer vínculos interpessoais e compreender sinais sociais complexos, tornando essencial a análise integrada de comunicação, regulação emocional e interação social. A complexidade do TEA exige compreender como déficits em habilidades comunicativas podem intensificar respostas emocionais desreguladas, refletindo em comportamentos estereotipados e estratégias de autorregulação.

A compreensão da regulação emocional em indivíduos com TEA demanda atenção às nuances de expressão afetiva, considerando que respostas intensas ou inapropriadas frequentemente se manifestam diante de frustrações ou mudanças ambientais (Aldred; Green; Emsley; Mcconachie, 2012). A dificuldade em modular estados emocionais está intrinsecamente ligada às limitações na leitura de sinais sociais, reforçando a necessidade de intervenções que promovam não apenas a linguagem, mas a capacidade de interpretar e responder a contextos sociais.

As interações sociais de crianças com TEA são moldadas por habilidades cognitivas e comunicativas específicas, nas quais déficits de atenção conjunta e teoria da mente influenciam a interpretação de intenções alheias (Baron-Cohen, 1995). Observa-se que a dificuldade em estabelecer contato visual, utilizar gestos apropriados ou compreender expressões faciais prejudica a construção de vínculos afetivos e o desenvolvimento de estratégias de resolução de conflitos interpessoais.

O desenvolvimento da linguagem em indivíduos com TEA não segue os padrões típicos de aquisição, sendo caracterizado por atrasos ou atipicidades na fala que interferem no engajamento social (Anderson et al., 2007). Tais atrasos comprometem a capacidade de comunicação funcional, limitando a expressão de emoções e a interação com pares e adultos, o que pode acentuar comportamentos repetitivos como mecanismo compensatório.

Estratégias terapêuticas baseadas em intervenção precoce mostram-se eficazes na mediação da comunicação e expressão emocional (Aldred; Green; Emsley; Mcconachie, 2012). Intervenções estruturadas em contextos lúdicos, como jogos e atividades sociais, possibilitam a aprendizagem de habilidades pragmáticas de linguagem, promovendo simultaneamente autorregulação emocional e redução de estereotipias.

A relação entre padrões comportamentais repetitivos e regulação emocional evidencia que comportamentos estereotipados frequentemente funcionam como mecanismo de enfrentamento diante de estressores sociais (Baker-Ericzén et al., 2018). Comportamentos de repetição, ritualização ou fixação sensorial podem representar tentativas de estabilizar estados internos diante de estímulos sociais complexos, indicando uma função adaptativa em contextos de alta demanda emocional.

A teoria da mente oferece um quadro conceitual para compreender como indivíduos com TEA processam intenções e estados mentais alheios (Baron-Cohen, 2008). Deficiências nessa habilidade comprometem a interpretação de emoções e atitudes sociais sutis, reforçando a associação entre limitações na comunicação social e respostas emocionais desajustadas.

Intervenções educacionais inclusivas contribuem para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais em ambientes estruturados (Almeida et al., 2025). Programas pedagógicos que integram comunicação funcional, habilidades sociais e suporte emocional favorecem o engajamento em interações grupais, promovendo experiências de aprendizado significativas e mitigando comportamentos restritivos.

O papel do educador transcende a transmissão de conhecimento e envolve mediação de interações sociais e regulação emocional (AVA Educacional, 2026). Professores capacitados são capazes de identificar sinais sutis de frustração ou sobrecarga emocional e adotar estratégias preventivas, minimizando o risco de exacerbação de comportamentos repetitivos.

O desenvolvimento da empatia cognitiva em crianças com TEA está associado à aquisição de habilidades de comunicação pragmática e à capacidade de interpretar contextos sociais complexos (Aykan; Nalçacı, 2018). A promoção de experiências sociais guiadas favorece a compreensão de normas, regras e expectativas sociais, permitindo respostas emocionais mais adaptativas.

Estudos longitudinais demonstram que intervenções voltadas para a comunicação verbal resultam em aumento progressivo da interação social e redução de padrões estereotipados (Anderson et al., 2007). A aquisição de competências linguísticas contribui diretamente para a construção de vínculos afetivos, ampliando repertórios comportamentais e emocionais.

A avaliação diagnóstica e comportamental deve considerar a inter-relação entre linguagem, regulação emocional e comportamentos repetitivos, fornecendo subsídios para intervenções individualizadas (AVA Educacional, 2026). Instrumentos padronizados possibilitam identificar pontos fortes e áreas de vulnerabilidade, orientando estratégias terapêuticas e pedagógicas específicas.

Compreender a diversidade funcional de indivíduos com TEA implica reconhecer que comportamentos estereotipados nem sempre refletem desajuste, mas podem atuar como estratégias de auto-organização emocional (Baker-Ericzén et al., 2018). A observação contextualizada permite distinguir manifestações funcionais de respostas disfuncionais, promovendo intervenções mais eficazes.

A interdependência entre comunicação social e regulação emocional evidencia que déficits em uma área amplificam desafios na outra (Baron-Cohen, 1995). Crianças que apresentam dificuldade em expressar emoções verbalmente podem recorrer a comportamentos repetitivos ou a retraimento social, revelando padrões compensatórios de enfrentamento.

O ensino de habilidades sociais estruturadas proporciona oportunidade para generalização de estratégias de comunicação e controle emocional (Almeida et al., 2025). Sessões de aprendizagem guiadas e mediadas por pares ou professores promovem transferência de competências para contextos naturais, fortalecendo a autonomia e a autorregulação.

A integração de abordagens pedagógicas e terapêuticas oferece suporte multidimensional, abordando simultaneamente linguagem, regulação emocional e padrões comportamentais (Aldred; Green; Emsley; Mcconachie, 2012). Essa articulação favorece resultados mais consistentes e duradouros na adaptação social e emocional de crianças com TEA.

O papel da família na promoção da comunicação e regulação emocional é decisivo, fornecendo suporte emocional contínuo e reforçando aprendizagens adquiridas em contextos terapêuticos e escolares (Almeida et al., 2025). Participação ativa de pais e cuidadores amplia a eficácia de intervenções e fortalece vínculos afetivos.

A análise das interações comunicativas revela que a variação nos comportamentos sociais está intimamente ligada à percepção sensorial e à resposta emocional (Baron-Cohen, 2011). Diferenças individuais na sensibilidade a estímulos influenciam a forma como crianças com TEA interagem, reagindo de maneira adaptativa ou defensiva.

O desenvolvimento de programas de suporte cognitivo e habilidades sociais para adultos com TEA demonstra que intervenções estruturadas continuam sendo necessárias ao longo da vida (Baker-Ericzén et al., 2018). A consolidação de estratégias de comunicação e regulação emocional no contexto adulto reforça o caráter contínuo do suporte educacional e terapêutico.

Estudos recentes indicam que atividades lúdicas e recreativas, quando mediadas pedagogicamente, promovem não apenas aprendizado de linguagem, mas autorregulação emocional e socialização (AVA Educacional, 2026). A participação em contextos estruturados permite que indivíduos com TEA experimentem controle emocional, planejamento e interações cooperativas, fortalecendo competências essenciais para a vida cotidiana.

O reconhecimento da complexidade do TEA exige articulação entre ciência, educação e políticas públicas, garantindo intervenções baseadas em evidências que contemplem comunicação, regulação emocional e comportamentos repetitivos (Almeida et al., 2025). A integração de múltiplas áreas do conhecimento possibilita desenvolvimento mais pleno e inclusão social efetiva de indivíduos com TEA.

2. DESENVOLVIMENTO

A comunicação social é uma dimensão central no desenvolvimento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, englobando linguagem verbal, gestos, expressões faciais e entonação (Boucher, 2003). A dificuldade em utilizar essas formas de comunicação de modo funcional interfere diretamente na construção de relações sociais e na percepção de sinais afetivos, alterando a capacidade de autorregulação emocional. Observa-se que déficits comunicativos amplificam padrões de comportamento repetitivos, que funcionam como estratégias de enfrentamento diante de demandas sociais complexas (Buxbaum; Baron-Cohen, 2013).

A linguagem pragmática constitui um pilar essencial para interações sociais significativas, uma vez que permite a expressão intencional de pensamentos, desejos e emoções (Begeer et al., 2011). Crianças com TEA frequentemente apresentam atraso na aquisição de habilidades verbais, acompanhadas de dificuldade em interpretar expressões não verbais, prejudicando a compreensão de contextos sociais e emocionais. Tal quadro evidencia a necessidade de intervenções que estimulem simultaneamente a comunicação funcional e o manejo de estados afetivos (Aldred; Green; Emsley; Mcconachie, 2012).

O contato visual e a atenção compartilhada representam indicadores importantes de engajamento social, sendo comprometidos em muitos casos de TEA (Baron-Cohen, 1995). A ausência ou irregularidade dessas respostas influencia negativamente a compreensão de intenções e emoções alheias, contribuindo para isolamento social e reatividade emocional intensa. Estudos indicam que crianças com maior atenção conjunta apresentam melhor desempenho em atividades de regulação emocional e menor ocorrência de comportamentos estereotipados (Begeer et al., 2011).

Comportamentos repetitivos, como movimentos estereotipados ou manipulação contínua de objetos, assumem papel funcional como mecanismos de autorregulação emocional (Baker-Ericzén et al., 2018). Esses padrões, muitas vezes interpretados apenas como manifestações de rigidez, podem reduzir a ansiedade e proporcionar sensação de controle diante de estímulos sociais imprevisíveis. A compreensão dessa função adaptativa é fundamental para orientar intervenções educativas e terapêuticas.

Intervenções baseadas em habilidades sociais estruturadas promovem oportunidades para que indivíduos com TEA pratiquem comunicação funcional e modulação emocional (Corbett; Gunther; Comins et al., 2011). O uso de atividades lúdicas, teatro e jogos simbólicos permite a construção de repertórios de interação mais diversificados, fortalecendo o vínculo com pares e adultos e reduzindo padrões comportamentais rígidos.

A regulação emocional envolve a identificação, expressão e controle de sentimentos, sendo frequentemente comprometida em crianças autistas (Bishop-Fitzpatrick; Smith DaWalt; Greenberg; Mailick, 2017). A dificuldade em processar e responder adequadamente a estímulos sociais pode gerar frustração intensa, exacerbando comportamentos repetitivos ou retraimento social. Estratégias

de ensino que promovam reconhecimento emocional e coping adaptativo demonstram impacto positivo na integração social.

A interconexão entre comunicação verbal e não verbal revela que déficits em um domínio influenciam o outro (Boucher, 2003). Indivíduos que não utilizam gestos ou expressões faciais adequadas enfrentam barreiras significativas para estabelecer vínculos, pois a reciprocidade emocional depende da interpretação de sinais sutis. Essa relação complexa sugere que programas de intervenção devem abordar simultaneamente linguagem, atenção conjunta e expressão emocional (Aldred; Green; Emsley; Mcconachie, 2012).

A capacidade de compreender perspectivas alheias, central na teoria da mente, é frequentemente reduzida em crianças com TEA, impactando diretamente a interação social (Baron-Cohen, 1995). A ausência de inferência intencional dificulta a interpretação de nuances emocionais e motivacionais, gerando respostas inadequadas ou automáticas diante de situações sociais desafiadoras. Treinamentos específicos em teoria da mente têm demonstrado potencial para aprimorar tanto habilidades comunicativas quanto estratégias de regulação emocional (Begeer et al., 2011).

As intervenções precoces são determinantes para minimizar déficits de comunicação e autorregulação, oferecendo suporte intensivo em linguagem funcional, expressividade afetiva e modulação emocional (Aldred; Green; Emsley; Mcconachie, 2012). A identificação de sinais iniciais de dificuldade permite ação rápida, prevenindo que padrões repetitivos se consolidem como única estratégia de enfrentamento diante do estresse social.

A inclusão escolar apresenta-se como cenário de práticas que estimulam interação social e adaptação emocional (Almeida et al., 2025). Programas pedagógicos estruturados promovem experiências de colaboração, negociação e compartilhamento de atenção, favorecendo não apenas habilidades comunicativas, mas também a autorregulação emocional em contextos de grupo.

Atividades recreativas e participação em projetos comunitários representam contextos significativos de aprendizagem social (Bishop-Fitzpatrick; Smith DaWalt; Greenberg; Mailick, 2017). Essas práticas proporcionam oportunidades de desenvolver empatia, resolver conflitos e compreender normas sociais, reduzindo isolamento e comportamentos repetitivos. A presença de mediação adulta ou de pares garante que as experiências sejam estruturadas e enriquecedoras.

Tecnologias emergentes e metodologias ativas podem ampliar o alcance das intervenções, oferecendo suporte visual, auditivo ou interativo para reforçar comunicação e controle emocional (Cabral, 2024). Ferramentas digitais permitem simulações de situações sociais, prática de diálogos e exercícios de regulação, aumentando a autonomia do indivíduo em contextos cotidianos.

Programas clínicos baseados no Modelo DIR demonstram que o suporte individualizado, focado na relação e comunicação, contribui para a redução de comportamentos desadaptativos

(Caldeira da Silva et al., 2003). A personalização das atividades possibilita adaptação gradual a desafios sociais e emocionais, fortalecendo estratégias de coping e interação positiva.

O papel do educador vai além da instrução formal, englobando mediação de interações e observação de sinais de sobrecarga emocional (AVA Educacional, 2026). A capacidade de identificar padrões repetitivos funcionais versus disfuncionais permite intervenções oportunas, garantindo segurança emocional e progresso social contínuo.

A participação familiar reforça aprendizados adquiridos em contextos terapêuticos e escolares, promovendo consistência no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais (Almeida et al., 2025). Estruturas de suporte familiar contribuem para a prática de comunicação efetiva, regulação emocional e diminuição de comportamentos estereotipados no ambiente doméstico.

A manipulação de objetos, movimentos corporais repetitivos e rituais evidenciam a função de autoorganização emocional em crianças com TEA (Baker-Ericzén et al., 2018). Reconhecer essas manifestações como estratégias adaptativas permite que educadores e terapeutas intervenham de maneira menos punitiva e mais orientada ao desenvolvimento de alternativas funcionais.

Estudos sobre linguagem e cognição indicam que melhorias na comunicação funcional reduzem progressivamente o engajamento em comportamentos restritivos (Boucher, 2003). A aquisição de repertório verbal e não verbal, aliada ao ensino de habilidades sociais, amplia a capacidade de interação e expressão emocional, promovendo inclusão e autonomia.

Teatro, dramatização e atividades simbólicas têm impacto positivo na compreensão emocional e social de crianças com TEA (Corbett; Gunther; Comins et al., 2011). A imersão em contextos simulados permite ensaio de respostas adequadas, construção de empatia e diminuição de padrões repetitivos, fortalecendo a autorregulação em situações reais.

O planejamento pedagógico que articula comunicação, regulação emocional e comportamentos adaptativos evidencia a necessidade de abordagem multidisciplinar (Buxbaum; Baron-Cohen, 2013). A combinação de estratégias de fonoaudiologia, psicologia e educação inclusiva maximiza a eficácia das intervenções e permite progresso consistente em múltiplos domínios.

Análises recentes indicam que a integração de programas de suporte cognitivo, social e emocional favorece resultados duradouros, especialmente quando aplicados de maneira contínua (Barton et al., 2013). A continuidade das intervenções permite que habilidades inicialmente frágeis se consolidem em repertórios funcionais, promovendo a internalização de estratégias de comunicação e autorregulação emocional. Observa-se que a repetição estruturada de experiências sociais e cognitivas, acompanhada de feedback adaptativo, contribui para a generalização de competências para contextos variados, como ambientes escolares, domiciliares e comunitários. Essa abordagem integrada não apenas fortalece a aprendizagem acadêmica, mas também possibilita a construção de

vínculos interpessoais mais sólidos, reduzindo a ansiedade e os comportamentos estereotipados que frequentemente emergem em situações de sobrecarga emocional.

O desenvolvimento gradual de competências contribui para que indivíduos com TEA alcancem maior independência, qualidade de vida e participação social significativa (Barton et al., 2013). Quando habilidades cognitivas são articuladas com práticas de comunicação funcional e regulação emocional, os indivíduos conseguem planejar ações, tomar decisões e interagir de forma mais eficaz em múltiplos contextos. Essa ampliação de repertório social e emocional favorece o engajamento em atividades recreativas, profissionais e comunitárias, promovendo senso de pertencimento e autoestima. A consolidação de estratégias adaptativas reduz a necessidade de intervenções corretivas intensivas e potencializa a autonomia ao longo do desenvolvimento, evidenciando que programas contínuos e multidimensionais constituem pilar fundamental para a inclusão plena de pessoas no espectro autista.

3. PROBLEMÁTICA

3.1 Delimitação do Problema

O presente estudo concentra-se nas inter-relações entre comunicação social, regulação emocional e comportamentos repetitivos em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando a complexidade das manifestações clínicas e seu impacto sobre o desenvolvimento adaptativo. Estudos clássicos indicam que crianças com TEA apresentam perfis heterogêneos de habilidades cognitivas e comunicativas, nos quais déficits na linguagem verbal e não verbal coexistem com dificuldades na compreensão de intenções sociais, na manutenção do contato visual e na interpretação de gestos e expressões faciais (Volkmar et al., 2004). A análise da morfologia linguística sugere um processamento local e detalhista da informação, que pode favorecer habilidades estruturais da linguagem, mas limitar a integração pragmática necessária para interações sociais funcionais (Vulchanova et al., 2012). Além disso, a avaliação de habilidades cognitivas e de inteligência adaptativa, como demonstrado por Wechsler (2002), evidencia a necessidade de compreender não apenas o nível de desempenho intelectual, mas também as estratégias individuais de resolução de problemas e comunicação.

A pesquisa delimita-se a contextos educacionais e familiares, espaços nos quais interações sociais e demandas emocionais ocorrem de maneira cotidiana e contínua. Nesse sentido, comportamentos repetitivos e estereotipados podem surgir como respostas adaptativas a sobrecarga sensorial ou dificuldades de compreensão social, funcionando como mecanismos de autorregulação diante de estímulos imprevisíveis (Westerveld; Filiatrault-Veilleux; Paynter, 2021). A capacidade de inferir significados e intencionalidades em narrativas, frequentemente comprometida em crianças com TEA, impacta a construção de vínculos, a empatia e a participação social (Wetherby; Prutting, 1984). Considerar essas interações em um contexto de análise ampla permite compreender como déficits de comunicação se articulam com a regulação emocional e com padrões comportamentais

restritos, possibilitando desenvolver intervenções pedagógicas, terapêuticas e familiares mais precisas, direcionadas ao desenvolvimento integral do indivíduo.

3.2 Características do problema a ser estudado

O problema investigado apresenta um caráter intrinsecamente multidimensional, englobando fatores cognitivos, sociais e afetivos que interagem de maneira complexa no desenvolvimento de indivíduos com TEA. Estudos indicam que déficits na comunicação não se restringem à linguagem verbal, abrangendo também aspectos pragmáticos, prosódicos e gestuais, que comprometem a compreensão de intenções alheias e a expressão emocional adequada (Shumway; Wetherby, 2009). Essas dificuldades frequentemente se refletem em interações interpessoais limitadas e na manifestação de comportamentos repetitivos ou estereotipados, que podem ser compreendidos como estratégias de autorregulação emocional diante de situações de sobrecarga social ou sensorial (Solomon, 2004). Aspectos cognitivos, como a capacidade de inferir estados mentais de terceiros, conhecida como teoria da mente, mostram-se frequentemente comprometidos, dificultando a participação em atividades coletivas e o estabelecimento de vínculos afetivos.

A integração entre habilidades linguísticas e sociais é determinante para o engajamento em contextos educativos, familiares e comunitários, impactando diretamente a aprendizagem acadêmica e a aquisição de competências adaptativas (Tager-Flusberg, 1999; Tager-Flusberg, 2000). Limitações na comunicação pragmática podem levar a interpretações literais de instruções ou narrativas, restringindo a compreensão de metáforas, humor e inferências sociais complexas, o que reforça a necessidade de estratégias pedagógicas específicas (Tager-Flusberg; Joseph; Folstein, 2001; Tager-Flusberg; Paul; Lord, 2005). Padrões repetitivos, rígidos ou restritivos podem surgir como mecanismos compensatórios para lidar com a imprevisibilidade do ambiente, funcionando como formas de conforto e previsibilidade em contextos de elevada demanda emocional (Thurm et al., 2007). A caracterização do problema evidencia que o TEA exige análises integradas, considerando simultaneamente as dimensões comunicativa, emocional e comportamental para compreender a complexidade do desenvolvimento humano dentro desse espectro.

3.3 Formulação do Problema de Investigação

A questão central que norteia esta pesquisa é de que forma as limitações na comunicação e interação social contribuem para dificuldades na expressão emocional e para o aumento de padrões restritos e repetitivos de comportamento em indivíduos com TEA (Shumway; Wetherby, 2009). Evidências sugerem que déficits de comunicação verbal e não verbal interferem na capacidade de compreender intenções, inferir estados mentais e organizar respostas sociais adequadas, desencadeando comportamentos que podem ser percebidos como inadequados ou desadaptativos (Tager-Flusberg, 1999; Tsai, 2012). A interação entre atraso na aquisição da linguagem, dificuldades

pragmáticas e limitações cognitivas cria um cenário no qual a regulação emocional se torna mais desafiadora, potencializando a necessidade de comportamentos repetitivos como estratégia compensatória.

A pesquisa busca compreender os mecanismos subjacentes a essa relação, identificando como déficits comunicativos podem gerar sobrecarga emocional e quais intervenções podem favorecer desenvolvimento adaptativo e participação social significativa (Tager-Flusberg; Paul; Lord, 2005; Thurm et al., 2007). Estudos mostram que crianças com TEA apresentam padrões heterogêneos de narrativa e competência discursiva, sendo capaz de produzir introduções narrativas ou organizar informações de forma limitada, o que impacta diretamente na qualidade das interações sociais (Solomon, 2004). A compreensão do papel do córtex frontal na mediação da teoria da mente sugere que déficits neurocognitivos contribuem para a dificuldade de reconhecer emoções e intenções alheias, evidenciando a necessidade de estratégias de intervenção direcionadas e individualizadas (Stone; Baron-Cohen; Knight, 1998). Assim, a formulação do problema orienta a investigação para a análise integrada de comunicação, regulação emocional e comportamentos repetitivos, possibilitando a proposição de práticas educativas, terapêuticas e familiares que promovam desenvolvimento social e cognitivo pleno.

3.4 Hipóteses

1. Indivíduos com TEA que apresentam maiores déficits na comunicação social verbal e não verbal tendem a manifestar padrões comportamentais repetitivos com maior frequência e intensidade.
2. A presença de estratégias de intervenção voltadas para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e sociais contribui para a melhoria da regulação emocional e redução de comportamentos restritivos.
3. A integração de suporte familiar, educacional e terapêutico favorece a aquisição de competências adaptativas, permitindo maior autonomia e participação social significativa.

4. OBJETIVOS DA PESQUISA

A presente pesquisa propõe investigar a relação entre comunicação social, regulação emocional e comportamentos repetitivos em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. O estudo busca compreender como déficits na linguagem verbal e não verbal, incluindo atraso ou atipicidade da fala, dificuldades de contato visual, gestos e expressões faciais, impactam a expressão emocional e a ocorrência de padrões comportamentais restritos. A relevância científica do projeto reside na possibilidade de integrar dimensões linguísticas, afetivas e comportamentais, oferecendo subsídios para práticas clínicas e educativas direcionadas ao desenvolvimento socioemocional e à comunicação funcional em contextos familiares e escolares. Abordagens metodológicas incluem tanto estratégias qualitativas, como observações clínicas e entrevistas com familiares e profissionais,

quanto análise de escalas padronizadas de comunicação social e regulação emocional, permitindo um olhar abrangente sobre o fenômeno.

4.1 Objetivo Geral

Investigar como as limitações na comunicação verbal e não verbal influenciam a regulação emocional e a manifestação de comportamentos repetitivos em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, buscando compreender os mecanismos subjacentes que articulam linguagem, interação social e padrões comportamentais restritos, a fim de subsidiar estratégias terapêuticas e pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento adaptativo e à inclusão social.

4.2 Objetivos Específicos

- Analisar de que forma déficits na linguagem funcional e na comunicação não verbal afetam a capacidade de expressar e regular emoções em indivíduos com TEA.
- Identificar padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados que emergem em resposta a desafios de comunicação e demandas sociais.
- Avaliar a eficácia de estratégias de intervenção que integrem desenvolvimento comunicativo, regulação emocional e habilidades sociais, visando reduzir comportamentos desadaptativos.
- Investigar a percepção de familiares e profissionais sobre as dificuldades e progressos comunicativos, emocionais e comportamentais de indivíduos com TEA.
- Contribuir para a formulação de práticas educacionais e clínicas que favoreçam a inclusão, a autonomia e a participação social de crianças e adolescentes no espectro autista.

5. IMPACTOS DA PESQUISA

A pesquisa sobre comunicação social, regulação emocional e comportamentos repetitivos em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista apresenta impactos significativos em múltiplas dimensões, destacando-se sua relevância científica e social. Estudos demonstram que déficits de comunicação verbal e não verbal estão diretamente relacionados à expressão emocional e ao surgimento de comportamentos restritivos, evidenciando a necessidade de intervenções que integrem essas dimensões (Prizant; Duchan, 1981; Perissinoto, 2004). Ao compreender as inter-relações entre linguagem, expressão emocional e padrões comportamentais, este estudo oferece subsídios para a formulação de estratégias pedagógicas e terapêuticas fundamentadas, potencializando intervenções individualizadas que promovam desenvolvimento adaptativo, inclusão social e qualidade de vida dos indivíduos com TEA (Paul et al., 2005; Phillips et al., 1995).

5.1 Impactos econômicos

Do ponto de vista econômico, os resultados desta pesquisa podem contribuir para a otimização de recursos destinados à educação especial e à intervenção clínica. Programas de suporte baseados em evidências permitem direcionar investimentos para estratégias comprovadamente eficazes, evitando gastos com metodologias ineficazes ou pouco adaptadas às necessidades individuais (Ozonoff; Rogers; Hendren, 2003). A aplicação de práticas educacionais e terapêuticas orientadas pelos achados da pesquisa pode reduzir a dependência de serviços de saúde e apoio social ao longo do tempo, aumentando a produtividade familiar e diminuindo custos associados à atenção prolongada ou a intervenções reativas (Shattuck et al., 2011). Além disso, a capacitação de profissionais em práticas integradas de comunicação e regulação emocional pode gerar retorno econômico ao ampliar a eficiência do trabalho pedagógico e clínico em instituições educacionais e centros especializados (Prizant, 1996; Pisula, 2010).

5.2 Impactos sociais

Socialmente, o estudo promove a inclusão e a participação plena de indivíduos com TEA em diferentes contextos, desde a família até a escola e a comunidade. A compreensão dos mecanismos que articulam linguagem, regulação emocional e comportamentos repetitivos permite desenvolver estratégias que favoreçam interações sociais mais funcionais, reduzindo barreiras à comunicação e fortalecendo vínculos afetivos e sociais (Shirberg et al., 2001; Oliveira; Stoltz, 2010). Intervenções baseadas nos achados da pesquisa podem melhorar a qualidade de vida, a autonomia e a autoestima de crianças e adolescentes com TEA, ao mesmo tempo em que sensibilizam educadores, familiares e sociedade para a importância de práticas inclusivas e respeitosas da diversidade funcional (Ohtake et al., 2010; Perissinoto; Chiari, 2003). A disseminação do conhecimento também favorece políticas públicas de educação e saúde, alinhadas às necessidades específicas da população autista, ampliando a participação comunitária e a conscientização social (Prizant, 1996; Paul et al., 2005).

5.3 Impactos ambientais (sustentáveis)

Embora o foco principal do estudo não seja ambiental, a pesquisa pode gerar impactos indiretos nesse âmbito ao incentivar práticas sustentáveis no planejamento educacional e terapêutico. A utilização de recursos digitais, materiais pedagógicos reutilizáveis e atividades lúdicas adaptadas reduz o consumo de materiais descartáveis e contribui para economia de recursos naturais, alinhando-se a princípios de sustentabilidade (Oliveira; Stoltz, 2010). Programas estruturados de ensino e intervenção com foco em comunicação e regulação emocional contribuem para ambientes escolares e terapêuticos mais organizados, previsíveis e planejados, diminuindo desperdícios de tempo e materiais. Além disso, práticas educativas conscientes incentivam a criação de rotinas sustentáveis

que promovem responsabilidade social, respeito à diversidade e maior engajamento de alunos e profissionais em ambientes inclusivos (Ohtake et al., 2010; Oznoff; Rogers; Hendren, 2003).

6. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O estudo das inter-relações entre comunicação social, regulação emocional e comportamentos repetitivos em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido objeto de ampla investigação, revelando a complexidade dos déficits que caracterizam esse grupo (Drumond Ischkanian, 2023). Observa-se que limitações na linguagem pragmática comprometem não apenas a expressão verbal, mas a interpretação de intenções, gestos e expressões faciais, influenciando diretamente a capacidade de estabelecer vínculos sociais significativos (Frith; Happé, 1994). Tais dificuldades se manifestam desde a primeira infância, configurando padrões de interação que necessitam de suporte especializado para promover desenvolvimento comunicativo e socioemocional.

Pesquisas indicam que déficits na comunicação não verbal, como contato visual, gestos e expressão facial, afetam a regulação emocional, frequentemente resultando em comportamentos repetitivos ou estereotipias (Prizant; Duchan, 1981; Paul et al., 2005). Estes comportamentos funcionam como mecanismos de autorregulação, permitindo previsibilidade diante de estímulos sociais ou sensoriais imprevisíveis (Drumond Ischkanian, 2025). O reconhecimento de tais padrões é essencial para a elaboração de intervenções pedagógicas e terapêuticas que considerem a complexidade das necessidades individuais de crianças e adolescentes com TEA.

A literatura sugere que programas de intervenção que combinam suporte cognitivo, social e emocional apresentam efeitos duradouros, sendo capazes de promover independência, qualidade de vida e participação social significativa (Barton et al., 2013; Kasari et al., 2006). A integração de estratégias de ensino baseadas em atenção conjunta e jogo simbólico favorece a aquisição de habilidades de comunicação funcional, minimizando impactos negativos de déficits iniciais na linguagem (Kasari et al., 2008; Kjellmer et al., 2012). Esses achados evidenciam a necessidade de abordagens contínuas, adaptadas às características individuais de cada sujeito com TEA.

Estudos de avaliação linguística indicam que crianças com TEA apresentam padrões de aquisição gramatical distintos, com desvios ou atrasos na compreensão de estruturas complexas (Eigsti; Bennetto, 2009; Durrleman et al., 2015). Tais dificuldades refletem não apenas limitações cognitivas, mas também barreiras na integração social, comprometendo a interpretação de narrativas e a participação em interações cooperativas. A compreensão de processos linguísticos complexos em indivíduos autistas é essencial para fundamentar práticas pedagógicas e estratégias de comunicação funcional em contextos educacionais e terapêuticos.

A competência prosódica é outro aspecto crítico da comunicação autista, uma vez que afetar ritmo, entonação e segmentação pode interferir na percepção de intenções e emoções alheias (Filipe; Vicente, 2010). Estudos indicam que déficits prosódicos se correlacionam com dificuldades de

inferência social e compreensão de humor, impactando a participação em atividades coletivas e a formação de vínculos afetivos (Aykan; Nalçaci, 2018). O desenvolvimento de habilidades prosódicas, aliado a suporte visual e contextual, constitui estratégia relevante para reduzir mal-entendidos comunicativos e melhorar a interação social de crianças com TEA.

A atenção compartilhada, elemento central na teoria da mente, é frequentemente prejudicada em indivíduos com TEA, limitando a capacidade de interpretar perspectivas alheias e responder adequadamente a sinais sociais (Menezes; Perissinoto, 2008; Baron-Cohen, 1995). Estudos longitudinais indicam que déficits de atenção conjunta correlacionam-se com atraso na linguagem e aumento de comportamentos repetitivos (Lord et al., 2006). Intervenções que estimulam a atenção compartilhada, por meio de jogos simbólicos e interação social mediada por adultos, promovem ganhos significativos no desenvolvimento comunicativo e socioemocional.

A função dos comportamentos repetitivos tem sido reinterpretada em pesquisas recentes, sendo considerados estratégias de regulação emocional e coping diante de sobrecarga sensorial (Shattuck et al., 2011; Montgomery et al., 2012). A expressão de padrões rígidos e estereotipias proporciona previsibilidade, reduz ansiedade e organiza a experiência subjetiva, refletindo uma tentativa de adaptação às demandas ambientais. Compreender essas funções é fundamental para evitar intervenções punitivas e direcionar práticas pedagógicas que respeitem a autonomia e a singularidade do indivíduo.

O lúdico, incluindo jogos e brincadeiras estruturadas, emerge como ferramenta poderosa na mediação de aprendizado e desenvolvimento socioemocional em crianças autistas (Drumond Ischkanian, 2018). Estudos demonstram que atividades lúdicas promovem engajamento, comunicação funcional e desenvolvimento de habilidades sociais, oferecendo oportunidades para expressão emocional e integração de normas sociais. A inserção de jogos simbólicos e interativos no contexto educativo favorece a internalização de competências cognitivas e sociais, ampliando repertório de respostas adaptativas.

A produção artística, incluindo desenho e expressão visual, constitui outra estratégia de intervenção que facilita a comunicação de estados internos e emoções (Drumond Ischkanian, 2019). Por meio de atividades artísticas, crianças com TEA podem expressar sentimentos e narrativas de forma não verbal, contornando limitações linguísticas e promovendo autoexploração e regulação emocional. A mediação desses processos por profissionais capacitados potencializa o efeito terapêutico e educacional, fortalecendo vínculos afetivos e participação social.

Intervenções pedagógicas baseadas em métodos estruturados, programas específicos e técnicas adaptadas demonstram eficácia na promoção de habilidades comunicativas e socioemocionais (Drumond Ischkanian, 2020a; Drumond Ischkanian, 2020b). O uso de suportes visuais, rotinas previsíveis e instrução individualizada facilita a aprendizagem e reduz comportamentos disruptivos, destacando a importância da personalização das estratégias educativas.

Tais abordagens são fundamentais para viabilizar inclusão efetiva em ambientes escolares e comunitários, ampliando oportunidades de participação plena.

A análise de desempenho acadêmico em crianças com TEA evidencia que déficits de comunicação e regulação emocional influenciam significativamente o progresso educacional (Drumond Ischkanian, 2020c). Limitações na compreensão de instruções, interação com colegas e autorregulação de emoções podem gerar atraso em habilidades cognitivas e socioemocionais, reforçando a necessidade de estratégias integradas de ensino. O acompanhamento sistemático permite ajustar métodos e materiais, promovendo avanços consistentes na aprendizagem e na adaptação social.

A pesquisa sobre linguagem figurativa e compreensão de metáforas demonstra que indivíduos com TEA apresentam dificuldades na interpretação de sentido implícito, prejudicando a comunicação em contextos sociais complexos (Kalandadze et al., 2018). A intervenção direcionada à compreensão de linguagem figurativa e inferencial promove o desenvolvimento da teoria da mente e melhora a participação em narrativas coletivas. Esta abordagem evidencia a interdependência entre habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais, fundamental para práticas educativas inclusivas.

A avaliação de intervenções terapêuticas revela que programas combinados de atenção conjunta, jogo simbólico e ensino de linguagem pragmática geram efeitos significativos na melhoria de comunicação social e regulação emocional (Kasari et al., 2006; Kasari et al., 2008). Estes resultados reforçam a necessidade de abordagens multidimensionais, considerando simultaneamente aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Estratégias integradas contribuem para reduzir comportamentos repetitivos, ampliar repertório comunicativo e promover autonomia funcional.

Estudos longitudinais indicam que habilidades socioemocionais adquiridas na infância tendem a influenciar positivamente a qualidade de vida na adolescência e na vida adulta (Montgomery et al., 2012; Montgomery et al., 2016). A mediação de adultos e profissionais em contextos educativos e familiares é determinante para a consolidação de competências, reforçando o papel do suporte contínuo. A manutenção de ambientes estruturados e responsivos permite que indivíduos com TEA internalizem normas sociais e estratégias de regulação emocional de forma mais efetiva.

A investigação sobre a integração de tecnologia educacional em intervenções com indivíduos com TEA mostra que recursos digitais, aplicativos e materiais interativos facilitam a aprendizagem e o engajamento (Drumond Ischkanian, 2020a; Cabral, 2022). Tais ferramentas promovem acessibilidade, permitem adaptação individualizada e reduzem barreiras comunicativas, sendo instrumentos eficazes para complementar práticas pedagógicas tradicionais. A tecnologia atua como mediadora de comunicação e expressão emocional, fortalecendo a inclusão e participação social.

A relevância da avaliação padronizada em linguagem e comunicação social é enfatizada por pesquisas que demonstram que instrumentos normatizados permitem identificar déficits específicos e orientar intervenções direcionadas (Filipe, 2012; Eigsti et al., 2011). A utilização de escalas adaptadas contribui para o planejamento educacional e terapêutico, evidenciando a necessidade de diagnóstico detalhado e contínuo. Diagnósticos precisos são essenciais para traçar metas realistas e monitorar evolução em habilidades comunicativas e socioemocionais.

Estudos sobre teoria da mente revelam que dificuldades na inferência de estados mentais alheios afetam a interação social e amplificam comportamentos repetitivos (Frith; Happé, 1994; Klin, 2000). A intervenção focada na compreensão de perspectivas e intenções de terceiros promove empatia, habilidades sociais e regulação emocional. O desenvolvimento dessas competências favorece maior autonomia e participação efetiva em atividades coletivas, sendo relevante para inclusão escolar e comunitária.

A literatura destaca que a articulação entre comunicação social, regulação emocional e comportamentos repetitivos deve ser analisada de forma integrada, reconhecendo que déficits em uma dimensão reverberam nas demais (Drumond Ischkanian, 2023; Drumond Ischkanian, 2025). Programas que não consideram essa interdependência apresentam resultados limitados, enquanto abordagens multidisciplinares e personalizadas favorecem progressos consistentes e duradouros. Esta visão sistêmica fundamenta a construção de práticas educativas e terapêuticas efetivas.

A inclusão escolar é apontada como contexto privilegiado para intervenções que promovam desenvolvimento comunicativo e socioemocional (Drumond Ischkanian, 2025; Lima, 2025a). A interação com pares e a mediação de professores capacitados possibilitam a generalização de habilidades aprendidas, reduzindo estigmas e ampliando participação social. A implementação de estratégias pedagógicas inclusivas reforça o valor da diversidade funcional e favorece a construção de competências cognitivas, emocionais e comportamentais em paralelo.

O acompanhamento contínuo de crianças e adolescentes com TEA evidencia que intervenções precoces e estruturadas contribuem para redução de comportamentos problemáticos e aumento de competências adaptativas (Lord et al., 2018; Mawhood; Howlin; Rutter, 2003). A longitudinalidade permite monitorar efeitos de estratégias de comunicação e regulação emocional, ajustando programas às necessidades evolutivas. A articulação entre avaliação, intervenção e acompanhamento é crucial para a eficácia das práticas educativas e terapêuticas.

Programas de ensino e intervenção devem considerar singularidades individuais, incluindo nível de desenvolvimento cognitivo, perfil comunicativo e características emocionais (Kjellmer et al., 2012; Durrleman et al., 2015). A personalização das estratégias aumenta a efetividade, garantindo que habilidades sociais, regulatórias e comunicativas sejam internalizadas de forma consistente. Essa abordagem individualizada é determinante para promover inclusão, autonomia e participação plena de indivíduos com TEA.

7. METODOLOGIA

A pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, visando compreender as interações comunicativas, emocionais e comportamentais de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar. Estudos qualitativos permitem explorar nuances das relações sociais e cognitivas que escapam às análises puramente quantitativas, captando estratégias espontâneas de regulação emocional e comunicação funcional (Drumond Ischkanian, 2023; Shumway & Wetherby, 2009). Esta abordagem é especialmente adequada para identificar padrões individuais de comportamento repetitivo, gestos, expressões faciais e contatos visuais, elementos centrais para a compreensão das dificuldades e potencialidades do sujeito com TEA.

A pesquisa possui natureza exploratória e descritiva, com foco em identificar padrões de comportamento e relações entre comunicação social, regulação emocional e manifestações repetitivas. Pesquisas exploratórias oferecem suporte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e terapêuticas fundamentadas, enquanto o caráter descritivo possibilita detalhar as manifestações comportamentais em contextos naturais (Kasari et al., 2006; Eigsti et al., 2011). Essa combinação metodológica viabiliza análise crítica das estratégias que crianças e adolescentes com TEA utilizam para interagir com familiares, professores e pares, fornecendo subsídios para intervenções individualizadas.

7.1 Local da investigação – Crescer

A pesquisa será conduzida no Crescer, instituição que integra educação formal e suporte terapêutico especializado para indivíduos com transtornos do desenvolvimento (Crescer Org., 2026). Este ambiente oferece oportunidades únicas para observar comportamentos comunicativos em situações reais de aprendizagem, incluindo atividades estruturadas, recreativas e lúdicas. A escolha do local permite a triangulação entre observação direta, registros institucionais e relatos de profissionais, possibilitando análise de estratégias pedagógicas adaptadas e intervenções terapêuticas aplicadas no cotidiano da criança e do adolescente com TEA (Drumond Ischkanian, 2023; Almeida et al., 2025).

7.2 Sujeitos investigados, população e amostra

Os sujeitos investigados serão crianças e adolescentes com diagnóstico confirmado de Transtorno do Espectro Autista, avaliado por meio de critérios clínicos e escalas padronizadas de comunicação social e regulação emocional (American Psychiatric Association, 2013; AVA Educacional, 2026). A população engloba diferentes níveis de funcionamento, garantindo diversidade de perfis comunicativos e comportamentais (Kasari et al., 2006; Eigsti et al., 2011). A amostra será intencional, escolhida com base na disponibilidade para participação e no consentimento informado dos responsáveis, assegurando representatividade de casos com variados graus de desafio social e

comunicativo, além de incluir aqueles com potenciais de progresso em atividades estruturadas e lúdicas.

7.3 Metodologia de coleta de dados

A coleta de dados combinará observação participante, entrevistas semiestruturadas com familiares e profissionais e análise de registros institucionais de desempenho acadêmico e comportamental (Drumond Ischkanian, 2020; Shumway & Wetherby, 2009). Durante a observação, serão registrados gestos, expressões faciais, padrões de fala, contatos visuais e manifestações repetitivas. As entrevistas fornecerão contexto para as ações observadas, permitindo compreender intenções, dificuldades e estratégias de regulação emocional utilizadas. Paralelamente, escalas padronizadas de avaliação diagnóstica e comportamento social, como a Avaliação Diagnóstica e Comportamental do Autismo, serão aplicadas para mensurar habilidades comunicativas e socioemocionais, garantindo triangulação de dados e maior confiabilidade nos resultados (AVA Educacional, 2026; Aldred et al., 2012).

7.4 Resultados Esperados

Prevê-se que os resultados revelem padrões de relação entre limitações de comunicação e intensificação de comportamentos repetitivos, oferecendo subsídios para intervenções pedagógicas e clínicas individualizadas (Shattuck et al., 2011; Kasari et al., 2008). Espera-se identificar estratégias eficazes de regulação emocional e comunicação funcional, indicando adaptações curriculares, atividades lúdicas estruturadas e programas educativos capazes de promover autonomia, inclusão social e qualidade de vida (Drumond Ischkanian, 2018; Lord et al., 2006; Eigsti et al., 2009). Os achados também devem contribuir para a capacitação de profissionais da educação e da saúde, fortalecendo práticas fundamentadas em evidências, e oferecer bases empíricas para políticas públicas de educação inclusiva e programas terapêuticos mais eficientes.

8. ESTUDO DE CASO POR OHTAKE

O estudo de caso conduzido por Ohtake et al. (2010) investiga estratégias de comunicação para indivíduos pré-linguísticos com transtorno do espectro autista, focalizando especificamente o uso de cartões pictográficos como recurso para reparar mal-entendidos do ouvinte. A pesquisa evidencia que crianças ou indivíduos com limitações verbais podem desenvolver mecanismos intencionais de interação social quando expostos a instrumentos de mediação adaptados, ampliando a capacidade de participação em contextos comunicativos. O trabalho detalha como a introdução de cartões de comunicação permitiu à criança estabelecer formas consistentes de sinalizar desejos, necessidades e correções em situações de comunicação frustrante.

Ohtake et al. (2010) descrevem a aplicação prática do método por meio de sessões estruturadas, nas quais a criança foi incentivada a utilizar os cartões para esclarecer mensagens que

não haviam sido compreendidas pelo interlocutor. O estudo ressalta a importância de observar padrões de comportamento individual, registrando respostas a diferentes tipos de estímulo visual e verbal. Ao documentar progressos semanais, os autores demonstram que a eficácia do recurso visual está diretamente ligada à repetição, consistência e acompanhamento sistemático, permitindo mensurar mudanças concretas na capacidade de interação social.

Outro aspecto destacado por Ohtake et al. (2010) refere-se à função adaptativa dos cartões como ferramenta de autonomia comunicativa. O estudo evidencia que, ao reduzir a frustração gerada por falhas na comunicação, os cartões contribuem para a regulação emocional da criança, promovendo interações mais cooperativas e produtivas. A pesquisa demonstra que o recurso não atua apenas como substituto da fala, mas como um facilitador do engajamento social, permitindo que o indivíduo participe ativamente de negociações, escolha de atividades e tomadas de decisão, mesmo em contextos com barreiras comunicativas significativas.

O estudo de Ohtake et al. (2010) reforça a relevância de intervenções individualizadas e centradas nas necessidades específicas de cada criança com autismo. A análise detalhada do caso revela como pequenas modificações no ambiente e no suporte comunicativo podem gerar impactos expressivos na interação social e no aprendizado funcional. Os resultados indicam que estratégias visuais podem ser integradas de maneira contínua em contextos educacionais e terapêuticos, tornando-se instrumentos valiosos para promover comunicação efetiva, autonomia e inclusão social de indivíduos pré-linguísticos com transtorno do espectro autista.

A comunicação social constitui um eixo central na compreensão do desenvolvimento de indivíduos com transtorno do espectro autista, abrangendo tanto habilidades de expressão quanto de compreensão pragmática em contextos diversos. Estudos indicam que déficits na teoria da mente podem limitar a percepção de intenções alheias, dificultando interações sociais e amplificando comportamentos repetitivos (Baron-Cohen, 1995; Frith & Happé, 1994). Intervenções focadas na mediação comunicativa e em estratégias de reparação de mal-entendidos, como demonstrado por Ohtake et al. (2010), revelam que instrumentos simples, como cartões ilustrativos, podem expandir repertórios prelinguísticos e favorecer a autonomia interacional.

A regulação emocional emerge como fator determinante na adaptação social e escolar de crianças com TEA, influenciando diretamente o engajamento em atividades coletivas e a resposta a estímulos inesperados. Pesquisas recentes mostram que a capacidade de autorregulação emocional correlaciona-se com avanços em comunicação funcional e redução de estereotipias, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas diferenciadas (Bishop-Fitzpatrick et al., 2017; Drumond Ischkanian, 2018). Essa dimensão não apenas modula o comportamento, mas também interfere na aquisição de habilidades simbólicas e na construção de significados compartilhados em contextos educativos.

A diversidade de perfis comunicativos entre indivíduos com TEA evidencia a necessidade de abordagens individualizadas, considerando tanto fatores cognitivos quanto ambientais. O estudo de Anderson et al. (2007) demonstrou que trajetórias de desenvolvimento verbal podem variar significativamente, mesmo entre crianças com diagnósticos similares, sugerindo que intervenções adaptativas e contínuas são essenciais para otimizar o progresso linguístico e social. A implementação de estratégias visuais, como cartões de comunicação, reforça o aprendizado funcional e permite ajustes em tempo real durante a interação com pares e adultos.

A aquisição da linguagem em crianças com TEA apresenta peculiaridades estruturais e pragmáticas que se refletem na organização sintática, prosódica e semântica. Estudos de Eigsti et al. (2009; 2011) indicam que atrasos ou desvios gramaticais coexistem frequentemente com dificuldades em inferência social e compreensão de contextos discursivos, tornando a comunicação social dependente de recursos suplementares de mediação, incluindo gestos, imagens e sistemas alternativos de representação. Estes recursos facilitam a participação ativa em atividades pedagógicas, minimizando frustrações decorrentes de mal-entendidos comunicativos.

A literatura sobre intervenções em TEA enfatiza a relevância de contextos lúdicos e estruturados para o desenvolvimento socioemocional e comunicativo. O programa DIR e outras metodologias baseadas em jogo têm mostrado eficácia na promoção de habilidades de atenção compartilhada e interação simbólica (Caldeira da Silva et al., 2003; Drumond Ischkanian, 2018). O uso sistemático de brincadeiras dirigidas permite explorar potencialidades expressivas, ao mesmo tempo em que proporciona oportunidades para a criança ou adolescente reconhecer e regular estados emocionais em cenários socialmente significativos.

Estudos de Tager-Flusberg e colaboradores (2000; 2005) reforçam a conexão entre linguagem e teoria da mente, apontando que a capacidade de atribuir intenções e compreender perspectivas alheias impacta diretamente na interação social. A dificuldade em inferir significados implícitos em contextos comunicativos frequentemente resulta em comportamentos repetitivos ou estratégias compensatórias, como ecolalia funcional. Intervenções que fortalecem a compreensão pragmática podem reduzir a incidência desses comportamentos, promovendo maior flexibilidade social e autonomia comunicativa.

O estudo de caso conduzido por Ohtake et al. (2010) exemplifica como ferramentas visuais podem atuar como mediadoras na reparação de mal-entendidos, permitindo que indivíduos prelinguísticos desenvolvam mecanismos de comunicação intencional. A pesquisa evidencia que, mesmo em situações de limitação verbal severa, a introdução de cartões pictográficos possibilita negociações sociais mais eficientes e diminuição da frustração, ressaltando a importância de recursos adaptativos específicos no contexto escolar e terapêutico.

A análise dos impactos econômicos de estratégias de intervenção em TEA evidencia potencial de redução de custos com terapias de reabilitação intensiva e serviços de apoio prolongado,

quando programas estruturados promovem autonomia funcional e habilidades sociais (Baker-Ericzén et al., 2018). Investimentos em métodos de ensino adaptados e recursos visuais integrados às práticas pedagógicas não apenas favorecem o desenvolvimento individual, mas também otimizam a alocação de recursos institucionais, tornando a educação inclusiva mais eficiente e sustentável.

No plano social, a ampliação de competências comunicativas e de regulação emocional influencia diretamente a qualidade das interações familiares, escolares e comunitárias. Pesquisas demonstram que o engajamento em atividades coletivas e recreativas aumenta o senso de pertencimento e reduz isolamento social, criando redes de suporte natural que fortalecem a inclusão e reduzem estigmas associados ao TEA (Kasari et al., 2006; Shattuck et al., 2011). A participação social ativa contribui para desenvolvimento emocional e habilidades de negociação em diferentes contextos de vida.

A perspectiva ambiental também se mostra relevante na análise das práticas inclusivas e estratégias pedagógicas. Ambientes estruturados, com suporte visual e previsibilidade de rotinas, reduzem níveis de estresse e comportamentos disruptivos, ao passo que espaços flexíveis e estimulantes favorecem experimentação simbólica e exploração social (Drumond Ischkanian, 2023; Oliveira & Stoltz, 2010). A organização do contexto físico e a adaptação das atividades constituem componentes fundamentais para maximizar aprendizado e bem-estar emocional.

A relação entre comunicação social e regulação emocional revela-se intricada, uma vez que déficits em uma dimensão frequentemente afetam a outra. Estudos de Montgomery et al. (2012; 2016) sugerem que habilidades de inteligência emocional e reconhecimento de estados afetivos de terceiros são preditores de sucesso em interações sociais e participação em atividades colaborativas. Estratégias pedagógicas que integram exercícios de reconhecimento emocional, mediação visual e práticas simbólicas oferecem um caminho promissor para promover competências sociais consistentes.

As interfaces entre linguagem e comportamentos repetitivos demandam reflexão crítica sobre o papel da intervenção precoce. Intervenções que exploram comunicação funcional e autorregulação emocional contribuem para diminuir estereotipias e ampliar repertórios expressivos (Vulchanova et al., 2012; Kasari et al., 2008). A utilização de recursos visuais, simbólicos ou tecnológicos transforma a experiência de aprendizado em processo ativo, reforçando o desenvolvimento de competências comunicativas e de adaptação emocional.

O impacto de tecnologias emergentes e metodologias ativas no contexto educacional evidencia o potencial de inovação na inclusão de estudantes com TEA. Cabral (2022; 2024) destaca que o uso de plataformas digitais, jogos interativos e métodos colaborativos cria oportunidades para expressão individualizada, exploração simbólica e construção de narrativas, ampliando as possibilidades de participação social e engajamento emocional, ao mesmo tempo em que fortalece o vínculo entre aprendizagem e motivação intrínseca.

O corpus de evidências aponta para a importância de avaliação contínua, triangulação de dados e adaptação constante das estratégias pedagógicas e terapêuticas. Ferramentas diagnósticas, como a Avaliação Diagnóstica e Comportamental do Autismo, permitem mensurar progresso em múltiplas dimensões, oferecendo indicadores confiáveis para ajustes de intervenção (AVA Educacional, 2026; Aldred et al., 2012). O acompanhamento sistemático potencializa a compreensão das trajetórias de desenvolvimento e garante alinhamento entre metas educacionais e terapêuticas.

A construção de práticas educacionais e sociais para indivíduos com TEA deve considerar a complexidade de suas necessidades comunicativas e emocionais, articulando teoria e ação em contextos reais. Integração de estratégias visuais, metodologias lúdicas e suporte emocional cria condições para expressão plena, participação social efetiva e minimização de barreiras ao aprendizado (Drumond Ischkanian, 2020; Ohtake et al., 2010). O desenvolvimento de competências de comunicação e regulação emocional não é apenas objetivo pedagógico, mas condição para qualidade de vida, autonomia e inclusão sustentável.

9. CONCLUSÃO

A análise da comunicação social em indivíduos com transtorno do espectro autista revela um potencial significativo quando estratégias adequadas de mediação e suporte são aplicadas. Observa-se que a introdução de recursos adaptativos, sejam visuais, gestuais ou contextuais, pode transformar a experiência comunicativa, permitindo que a pessoa autista participe de interações de maneira mais consciente e intencional. O desenvolvimento de mecanismos de comunicação eficazes não apenas amplia a capacidade de expressão, mas também reforça a autoconfiança, criando um ciclo positivo de engajamento social e emocional.

O fortalecimento da regulação emocional emerge como consequência direta da facilitação comunicativa. Indivíduos que conseguem transmitir suas necessidades e compreender as respostas do interlocutor tendem a experimentar menor frustração, reduzindo comportamentos repetitivos associados ao estresse ou à ansiedade. A interação social, quando mediada por estratégias de comunicação sensíveis ao perfil individual, transforma-se em um ambiente seguro, onde a expressão emocional é validada, reconhecida e integrada, promovendo equilíbrio afetivo e social.

O papel da linguagem nesse contexto vai além da simples transmissão de informações. Ela funciona como ponte entre a experiência interna e a interação externa, mediando significados e intenções. A linguagem, estruturada de maneira adaptativa, oferece instrumentos de negociação, de esclarecimento de mal-entendidos e de compartilhamento de experiências, ampliando o repertório social e fortalecendo vínculos. O desenvolvimento comunicativo, portanto, está intimamente ligado à capacidade de estabelecer relações interpessoais saudáveis e produtivas.

A observação dos comportamentos repetitivos sob a perspectiva da comunicação e da regulação emocional evidencia que muitas dessas manifestações podem ser interpretadas como

estratégias de auto-organização diante de desafios sociais ou cognitivos. Compreender essas ações como sinais de necessidade de suporte, em vez de obstáculos, permite construir intervenções mais positivas, que respeitem o ritmo do indivíduo e aproveitem seus recursos naturais para facilitar a participação em contextos sociais mais amplos.

A interação social se torna um terreno fértil para aprendizagem e crescimento emocional quando há compreensão mútua entre indivíduo autista e interlocutor. O desenvolvimento de estratégias de comunicação funcional, seja por meio de sinais visuais, gestuais ou suportes tecnológicos, possibilita que a pessoa autista seja reconhecida como participante ativa do diálogo social. Essa participação reforça habilidades de empatia, atenção compartilhada e resposta adaptativa, construindo laços sociais mais consistentes e gratificantes.

O engajamento contínuo em atividades comunicativas estruturadas promove progressos significativos no manejo de emoções e na expressão intencional. Ao perceber que suas ações geram respostas coerentes e compreensíveis, o indivíduo autista desenvolve maior senso de agência, autonomia e autoeficácia. A regulação emocional se torna mais eficiente à medida que a pessoa aprende a antecipar, modular e responder às demandas sociais, tornando a comunicação um instrumento de crescimento pessoal e relacional.

A integração entre linguagem, interação social e comportamentos repetitivos evidencia a complexidade e a riqueza do desenvolvimento autista. Cada indivíduo apresenta um conjunto único de habilidades, interesses e desafios, e o reconhecimento dessa singularidade é essencial para a construção de intervenções eficazes. Estratégias adaptativas e centradas na pessoa demonstram que a comunicação social não é um obstáculo intransponível, mas uma dimensão potencializável, capaz de abrir caminhos para maior participação, autonomia e satisfação emocional.

A perspectiva positiva também se reflete na capacidade de inclusão e participação em ambientes educativos e comunitários. Quando as estratégias de comunicação e regulação emocional são implementadas de forma consistente, observa-se não apenas melhora na interação com familiares e profissionais, mas também maior engajamento em atividades coletivas. A valorização das habilidades individuais e a adaptação do contexto transformam experiências sociais antes limitadas em oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e reconhecimento de competências.

A compreensão integrada da comunicação social e da regulação emocional no transtorno do espectro autista reforça que o potencial de crescimento é contínuo e multifacetado. A adoção de práticas sensíveis às necessidades e capacidades de cada indivíduo permite que a linguagem, a interação social e os comportamentos repetitivos se convertam em recursos estratégicos para aprendizagem, expressão e construção de vínculos. A trajetória do desenvolvimento autista revela que, com suporte adequado e abordagens positivas, é possível promover não apenas comunicação funcional, mas também qualidade de vida, autonomia e inclusão plena.

10. REFERÊNCIAS

ALDRED, C.; GREEN, J.; EMSLEY, R.; MCCONACHIE, H. **Brief Report: Mediation of Treatment Effect in a Communication Intervention for Pre-School Children with Autism.** J Autism Dev Disord., v. 42, n. 3, p. 447–454, 2012. doi: 10.1007/s10803-011-1248-3.

ALMEIDA, Rita Cristina Guimarães de; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; ARAÚJO DA SILVA, Francisca; ALBUQUERQUE, Ariele Costa; OLIVEIRA, Magda Simas; ALMEIDA, Silene dos Santos**. Desafios e possibilidades da inclusão escolar de alunos com autismo: estratégias pedagógicas para um ensino significativo.** 2025. 64 p. Disponível em: . Acesso em: 26 jan. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders.** 5. ed. Washington: 2013.

ANDERSON, D. et al. **Patterns of growth in verbal abilities among children with autism spectrum disorder.** *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Washington, v.75, n.4, p.594, 2007.

APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5™).** Washington: American Psychiatric Association. 2013. Fifth Edition.

ARTHURS, Anya. **Tomar paracetamol durante a gravidez não aumenta o risco de autismo ou TDAH no bebê, segundo novo estudo.** 2026. Disponível em: https://revistacrescer.globo.com/gravidez/saude-bem-estar/noticia/2026/01/tomar-paracetamol-durante-a-gravidez-nao-aumenta-o-risco-de-autismo-ou-tdah-no-bebe-segundo-novo-estudo.ghtml. Acesso em: 3 fev. 2026.

AVA EDUCACIONAL. **Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo.** 2026. Disponível em: https://ava.educacionalcrescer.com.br/. Acesso em: 3 fev. 2026.

AVA EDUCACIONAL. **Avaliação Diagnóstica e Comportamental do Autismo.** 2026. Disponível em: https://ava.educacionalcrescer.com.br/. Acesso em: 3 fev. 2026.

AYKAN, S.; NALÇACI, E. **Assessing Theory of Mind by Humor: The Humor Comprehension and Appreciation Test (ToM-HCAT).** Front Psychol., v. 9, p. 1470, 2018. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01470.

BAKER-ERICZÉN, M. J.; et al. **Development of the Supported Employment, Comprehensive Cognitive Enhancement, and Social Skills program for adults on the autism spectrum: Results of initial study.** Autism, v. 22, n. 1, p. 6–19, 2018. doi: 10.1177/1362361317724294.

BARON-COHEN, S. **Perceptual role taking and protodeclarative pointing in autism.** *British Journal of Developmental Psychology*, Washington, v.7, n.2, p.113-127, 2011.

BARON-COHEN, S. **Theories of the autistic mind.** *The Psychologist*, Leicester, v.21, p.112-116, 2008.

BARON-COHEN, S. **Theory of Mind Mindblindness: An essay on autism and theory of mind.** Cambridge: MIT Press, 1995.

BARTON, M. et al. **Sensitivity and Specificity of Proposed DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorder in Toddlers.** *Journal of Autism and Developemental Disorders*, New York, v.43, n.5, p.1184-1195, 2013.

BEGEER, S. et al. **Theory of mind training in children with autism: A randomized controlled trial.** *Journal of Autism and Developemental Disorders*, New York, v.41, n.8, p.997-1006, 2011.

BISHOP-FITZPATRICK, L.; SMITH DAWALT, L.; GREENBERG, J. S.; MAILICK, M. R. **Participation in recreational activities buffers the impact of perceived stress on quality of life in adults with autism spectrum disorder.** Autism Res., v. 10, n. 5, p. 973–982, 2017. doi: 10.1002/aur.1753.

BOUCHER, J. **Language development in autism.** In: INTERNATIONAL CONGRESS SERIES, 2003, Oxford. *Anais Elsevier*... Oxford: British Association for Pediatric Otorhinolaryngology (BAPO), 2003. p.247-253.

BUXBAUM, J. D.; BARON-COHEN, S. **DSM-V: The debate continues.** Mol Autism, v. 4, p. 11, 2013. doi: 10.1186/2040-2392-4-11.

CABRAL, Gladys Nogueira (Org.). **Tecnologias emergentes e metodologias ativas em foco: construindo vias alternativas para o conhecimento.** Vols. 1, 2 e 3. 2024. Disponível em: Acesso em: 25 jan. 2026.

CABRAL, Gladys Nogueira. **A alfabetização e o letramento digital: uma nova referência de comunicação.** In: Educação e reflexão: contribuições na docência, tecnologia e na inclusão. 2022. Disponível em: . Acesso em: 25 jan. 2026.

CABRAL, Gladys Nogueira. **A gestão educativa atrelada à diversidade cultural e às tecnologias**. In: Tecnologias colaborativas e inclusivas no contexto educacional. v. 1, p. 7-20, 2022. Disponível em: . Acesso em: 25 jan. 2026.

CABRAL, Gladys Nogueira. **As metodologias ativas no processo educativo.** In: Educação e aprendizagem: abordagens baseadas em evidências. 2022. Disponível em: . Acesso em: 25 jan. 2026.

CALDEIRA DA SILVA, P. et al. **Programa clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no Modelo DIR.** *Análise Psicológica*, Lisboa, v.21, n.1, p.31-39, 2003.

CHARMAN, T. **Developmental approaches to understanding and treating autism.** *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, Madison, v.2, p.166-177, 2010.

CORBETT, B. A.; GUNTHER, J. R.; COMINS, D.; et al. **Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder.** J Autism Dev Disord., v. 41, n. 4, p. 505–511, 2011. doi: 10.1007/s10803-010-1064-1.

CRESCER ONLINE. **Escola proíbe que crianças com deficiência façam rematrícula, para não "baixar o nível" da instituição.** 2022. Disponível em: https://revistacrescer.globo.com/criancas/educacao/noticia/2022/10/escola-proibe-que-criancas-com-deficiencia-facam-rematricula-para-nao-baixar-o-nivel-da-instituicao.ghtml. Acesso em: 28 jan. 2026.

CRESCER ONLINE. **Mãe de SC viraliza ao compartilhar sinais de autismo da filha quando era bebê: "Já estava ali".** 2026. Disponível em: https://revistacrescer.globo.com/maes-e-pais/historias/noticia/2026/01/mae-de-sc-viraliza-ao-compartilhar-sinais-de-autismo-da-filha-quando-era-bebe.ghtml. Acesso em: 3 fev. 2026.

CRESCER ORG. **Programa Crescer em Rede.** 2026. Disponível em: https://www.crescer.org.br/. Acesso em: 3 fev. 2026.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DRUMOND ISCHKANIAN, Simone Helen. **Autismo e a atuação do professor.** Campinas: PAICA, 2023. 15 p. Disponível em: https://paicacampinas.org/wp-content/uploads/2023/12/Autismo-e-a-atuacao-do-professor-SIMONE-HELEN-DRUMOND-2.pdf. Acesso em: 1 fev. 2026.

DRUMOND ISCHKANIAN, Simone Helen. **Autismo e educação: métodos, programas e técnicas educacionais para autistas.** In: SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos et al. **Educação inclusiva e direito – políticas públicas como responsabilidade do Estado para estudantes com transtorno do espectro autista.** *Aracê*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 9392–9425, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-278. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3533. Acesso em: 3 fev. 2026.

DRUMOND ISCHKANIAN, Simone Helen. **Autismo e educação: sugestões descritivas para os processos de progresso e regresso da pessoa autista.** 2020. 79 p. Disponível em: https://lepedi-unirio-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Autismo-e-Educacao.pdf. Acesso em: 1 fev. 2026.

DRUMOND ISCHKANIAN, Simone Helen. **Mostre por meios de atitudes concretas como é possível expressar-se através de desenhos.** Goiânia: Instituto Federal de Goiás (IFG), 2019. 52 p. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/.... Acesso em: 3 fev. 2026.

DRUMOND ISCHKANIAN, Simone Helen. **O lúdico: jogos, brinquedos e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem do autista.** Pró-Inclusão. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2018. 42 p. Disponível em: https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/75-jogos-e-brincadeiras-na-aprendizagem-do-autista-1.pdf. Acesso em: 2 fev. 2026.

DRUMOND ISCHKANIAN, Simone Helen. **Projeto: Autismo e Educação — métodos, programas e técnicas educacionais para autistas.** 2020. Disponível em: https://lepedi-unirio-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Autismo-Metodos-e-programas.pdf. Acesso em: 1 fev. 2026.

DRUMOND ISCHKANIAN, Simone Helen. **Projeto: Autismo e Educação — métodos, programas e técnicas educacionais para autistas.** 2020. Disponível em: https://lepedi-unirio-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Autismo-Metodos-e-programas.pdf. Acesso em: 2 fev. 2026.

DRUMOND ISCHKANIAN, Simone Helen. **Técnica para desenvolver a leitura da pessoa com autismo.** [S. l.]: WordPress.com, 2015. 29 p. Disponível em: https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/tecnica-para-desenvolver-leitura.pdf. Acesso em: 3 fev. 2026.

DURRLEMAN, S. et al. **Complex syntax in autism spectrum disorders: a study of relative clauses.** *International Journal of Language & Communication Disorders*, London, v.50, n.2, p.260-267, 2015.

EIGSTI, I. et al. **Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review.** *Research in Autism Spectrum Disorders*, New York, v.5, n.2, p.681-691, 2011.

EIGSTI, I.; BENNETTO, L. **Grammaticality judgments in autism: Deviance or delay.** *Journal of Child Language*, Cambridge, v.36, n.5, p.999-1021, 2009.

FILIPE, C. **Autismo: conceitos, mitos e preconceitos.** Lisboa: Verbo, 2012.

FILIPE, M.; VICENTE, S. Avaliação **da competência prosódica de segmentação em crianças e adultos.** In: THE NATIONAL SYMPOSIUM RESEARCH IN PSYCHOLOGY, 7., 2010, Braga. *Anais...* Braga: Universidade do Minho, 2010. p.2622-2636.

FRITH, U.; HAPPÉ, F. **Autism: Beyond "theory-of-mind".** Cognition, v. 50, n. 1–3, p. 115–132, 1994. doi: 10.1016/0010-0277(94)90024-8.

GHAZIUDDIN, M. **Brief Report: Should the DSM V Drop Asperger Syndrome?** *Journal of autism and developmental disorders*, New York, v.40, n.9, p.1146-1148, 2010.

GIBBS, V. et al. **Brief report: an exploratory study comparing diagnostic outcomes for autism spectrum disorders under DSM-IV-TR with the proposed DSM-5 revision.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, New York, v.42, n.8, p.1750-1756, 2012.

GOLDEN, C. J. **Luria Nebraska neuropsychological battery: children's revision.** New York: Administration and Scoring Booklet, 1987.

KALANDADZE, T.; NORBURY, C.; NÆRLAND, T.; NÆSS, K. B. **Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analytic review.** Autism, v. 22, n. 2, p. 99–117, 2018. doi: 10.1177/1362361316668652.

KALJAČA, S.; DUČIĆ, B.; CVIJETIĆ, M. **Participation of children and youth with neurodevelopmental disorders in after-school activities.** Disabil Rehabil., v. 41, n. 17, p. 2036–2048, 2019. doi: 10.1080/09638288.2018.1457092.

KASARI, C. et al. **Language outcome in autism: randomized comparison of joint attention and play interventions.** *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Washington, v.76, p.125-137, 2008.

KASARI, C.; FREEMAN, S.; PAPARELLA, T. **Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study.** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, London, v.47, p.611-620, 2006.

KJELLMER, L. et al. **Language and communication skills in preschool children with autism spectrum disorders: Contribution of cognition, severity of autism symptoms, and adaptive functioning to the variability.** *Research in Developmental Disabilities*, London, v.33, n.1, p.172-180, 2012.

KLIN, A. **Attributting social meaning to ambiguous visual stimuli in high-functioning autism and asperger syndrome: The social attibution task.** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, London, v.41, n.7, p.831-846, 2000.

KNOPF, A. **Autism prevalence increases from 1 in 60 to 1 in 54: CDC.** Brown Univ. Child Adolesc. Psychopharmacol. Update, v. 22, n. 6, p. 6–7, 2020. doi: 10.1002/cpu.30499.

LIMA, Vanessa. **Casal autista revela por que desistiu de engravidar: "Só quem vive na pele vai entender".** 2025. Disponível em: https://revistacrescer.globo.com/maes-e-pais/historias/noticia/2025/09/casal-autista-explica-por-que-desistiu-de-engravidar-so-quem-vive-na-pele-vai-entender.ghtml. Acesso em: 3 fev. 2026.

LIMA, Vanessa. **Colega não solta mão de amigo autista durante apresentação escolar e emociona a web.** 2025. Disponível em: https://revistacrescer.globo.com/maes-e-pais/historias/noticia/2025/12/colega-nao-solta-mao-de-amigo-autista-durante-apresentacao-escolar-e-emociona-a-web.ghtml. Acesso em: 3 fev. 2026.

LIMA, Vanessa. **Menino faz pedido comovente sobre irmão autista em cartinha: "Meu sonho é ver ele falando".** 2025. Disponível em: https://revistacrescer.globo.com/maes-e-pais/historias/noticia/2025/12/menino-faz-pedido-comovente-sobre-irmao-autista-em-cartinha-meu-sonho-e-ver-ele-falando.ghtml. Acesso em: 3 fev. 2026.

LORD, C. et al. **Autism from 2 to 9 years of age.** *Archives of General Psychiatry*, Chicago, v.63, n.6, p.694, 2006.

LORD, C.; ELSABBAGH, M.; BAIRD, G.; VEENSTRA-VANDERWEELE, J. **Autism spectrum disorder.** Lancet, v. 392, n. 10146, p. 508–520, 2018. doi: 10.1016/S0140-6736(18)31129-2.

MAWHOOD, L.; HOWLIN, P.; RUTTER, M. **Autism and Developmental Receptive Language Disorder - a Comparative Follow-up in Early Adult Life.** I: Cognitive and Language Outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, London, v.41, n.5, p.547-559, 2003.

MENEZES, C. G. L.; PERISSINOTO, J. **Habilidade de atenção compartilhada em sujeitos com transtornos do espectro autístico.** Pró-Fono R. Atual. Cient., v. 20, n. 4, p. 273–278, 2008. doi: 10.1590/S0104-56872008000400012.

MONTGOMERY, C.B. et al. **Do adults with high functioning autism or Asperger syndrome differ in empathy and emotion recognition?** *Journal of Autism Developmental Disorders*, New York, v. 46, p.1-10, 2016.

MONTGOMERY, J.; STOESZ, B.; MCCRIMMON, A. **Emotional intelligence, theory of mind, and executive functions as predictors of social outcomes in young adults with Asperger Syndrome**. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, New York, v.20, n.10, p.1-10, 2012.

MORA, C.E.; FORTEA, I.B**. Comunicación, atención conjunta e imitación en el trastorno del espectro autista.** *INFAD*, Extremadura, v.3, n.1, p.49-57, 2012.

NASCIMENTO, E. **Adaptação, validação e normatização do teste WAIS-III para um contexto brasileiro.** Tese (Doutorado não-publicada). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

NORBURY, F.; BISHOP, M**. Inferential processing and story recall in children with communication problems: A comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment, and high functioning autism.** *International Journal of Language and Communication Disorders*, London, v.37, p.227-251, 2002.

OHTAKE, Y. et al. **Enabling a prelinguistic communicator with autism to use picture card as a strategy for repairing listener misunderstandings: A case study.** *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, New York, v.45, n.3, p.410-421, 2010.

OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. **Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky.** Educ. Rev., n. 36, p. 77–93, 2010. doi: 10.1590/S0104-40602010000100007.

OZONOFF, S.; ROGERS, S.; HENDREN, R. **Perturbações do espectro do autismo: perspetivas da investigação atual.** Lisboa: Cimepsi Editores, 2003.

PAUL, R. et al. **Perception and production of prosody by speakers with autism spectrum disorders.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, New York, v.35, n.2, p.215-220, 2005.

PERISSINOTO, J. **Diagnóstico de Linguagem em Crianças com Transtornos do Espectro Autístico.** In: FERREIRA, L.; BEFI-LOPES, D.; LIMONGI, S. (Orgs.). Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 2004. p. 933–940.

PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. **A Avaliação como precursora de diagnóstico.** In: ANDRADE, C. R. F.; MARCONDES, E. (Coords.). Fonoaudiologia em Pediatria**.** São Paulo: Sarvier, 2003. p. 135–140.

PHILLIPS, W. et al. **Treating people as objects, agents, or "subjects": How young children with and without autism make requests.** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, London, v.36, n.8, p.1383-1398, 1995.

PISULA, E. **The autistic mind in the light of neuropsychological studies.** *Acta Neurobiologiae Experimentalis*, Poland, v.70, p.119-130, 2010.

PRIZANT, B. **Brief report: Communication, language, social, and emotional development.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, New York, v.26, n.2, p.173-178, 1996.

PRIZANT, B.; DUCHAN, J. **The functions of immediate echolalia in autistic children**. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Boulevard, v.46, n.3, p.241, 1981.

SHATTUCK, P. T.; ORSMOND, G. I.; WAGNER, M.; COOPER, B. P. **Participation in social activities among adolescents with an autism spectrum disorder.** PLoS One, v. 6, n. 11, e27176, 2011. doi: 10.1371/journal.pone.0027176.

SHRIBERG, L.D. et al. **Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome.** *Journal of speech, language and hearing research*, Boulevard, v.44, n.5, p.1097, 2001.

SHUMWAY, S.; WETHERBY, A. **Communicative acts of children with autism spectrum disorders in the second year of life.** *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Boulevard, v.52, n.5, p.1139, 2009.

SOLOMON, O. **Narrative introductions: discourse competence of children with autistic spectrum disorders.** *Discourse Studies*, Los Angeles, v.6, n.2, p.253-276, 2004.

STONE, V. E.; BARON-COHEN, S.; KNIGHT, R. T. **Frontal lobe contributions to theory of mind.** *Journal of cognitive neuroscience*, Cambridge, v.10, n.5, p.640-656, 1998.

TAGER-FLUSBERG, H. **A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism**. *International Review of Psychiatry*, Abingdon, v.11, n.4, p.325-334, 1999.

TAGER-FLUSBERG, H. **Language and understanding minds: Connections in autism.** *Developmental Cognitive Neuroscience*, v.2, p.124-149, 2000.

TAGER-FLUSBERG, H.; JOSEPH, R.; FOLSTEIN, S. **Current directions in research on autism.** Mental *Retardation and Developmental Disabilities Reseach Reviews*, Hoboken, v.7, p.21-29, 2001.

TAGER-FLUSBERG, H.; PAUL, R.; LORD, C. **Language and communication in autism.** *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, v.1, p.335-364, 2005.

THURM, A. et al. **Predictors of language acquisition in preschool children with autism spectrum disorders.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, New York, v.37, n.9, p.1721-1734, 2007.

TSAI, L. **Sensitivity and specificity: DSM-IV versus DSM-5 criteria for autism spectrum disorders.** *American Journal of Psychiatry*, New York, v.169, n.10, p.1009-1011, 2012.

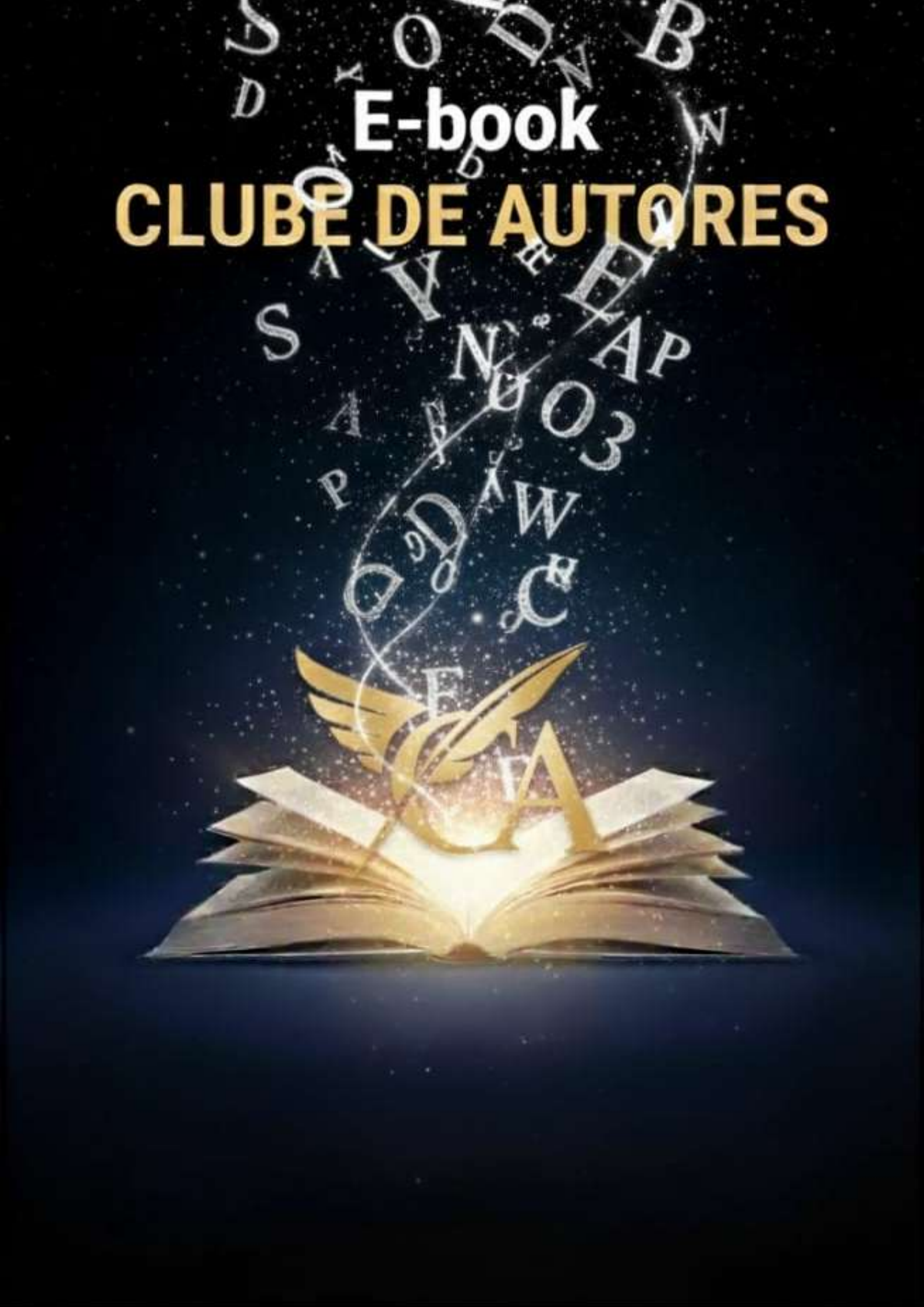
VOLKMAR, F.R. et al. **Autism and pervasive developmental disorders.** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, London, v.45, n.1, p.135-170, 2004.

VULCHANOVA, M. et al. **Morphology in autism spectrum disorders: Local processing bias and language.** *Cognitive Neuropsychology*, Baltimore, v.29, n.7, p.584-600, 2012.

WECHSLER, D. **WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças: Manual.** 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

WESTERVELD, M. F.; FILIATRAULT-VEILLEUX, P.; PAYNTER, J. **Inferential narrative comprehension ability of young school-age children on the autism spectrum.** Autism & Developmental Language Impairments, v. 6, p. 23969415211035666, 2021. doi: 10.1177/23969415211035666.

WETHERBY, A.; PRUTTING, C. **Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children.** *Journal of Speech and Hearing Research*, Boulevard, v.27, p.364-377, 1984.


E-book
CLUBE DE AUTORES